

知的障害児の相互作用拡大に関する小集団指導の検討

東 俊一

障害児教育

Discussion on Small Group Training to Increase Social Interactions of a Child with Intellectual Disabilities

Shun-ichi HIGASHI

(2004年11月10日受理)

本研究では、知的障害児の相互作用の拡大に関する小集団指導の効果を検討するために、模擬的小集団場面を設定し、そこで社会的スキルの形成を行うことで所属集団場面での相互作用の拡大を目的として研究を行った。その結果、今後の統合保育場面において、障害児に求められるさまざまなスキルの向上と、障害児と健常児との相互作用内容が充実するために行われるべき保育士の障害児への援助（その場や文脈に応じたことば、コミュニケーション等）、保育設定、保育環境等についての検討の必要性が示唆され、そのために障害児による始発、他児からの始発に対する障害児の反応が増加し、相互作用の内容がより充実するようなサポートが必要になると思われる。

I 問題と目的

近年、統合保育を実施する保育園や幼稚園は増え、その効果についても多くの研究により検討されている。それらは、統合保育実践による障害児への効果と課題（足立・京林, 2001; 古田・畑山・吉田・山形・白橋, 1983; 金谷, 1991; 松坂, 1985; 太田, 1997）、健常児への効果と課題（池上, 1997; 金谷, 1991; 宮本・平田・野村・宮澤・角田・小美野・横尾・大野, 1989; 野田, 1991; 安田, 1999; 若松・船津, 1995）、効果的連携や施策について（浜谷, 2000; 東, 2000; 平澤・藤原, 2001; 園山・由岐中, 2000; 山崎, 1989; 由岐中・園山, 2001）、相互作用の拡大について（東, 1998; 松原・平田・神田・阿部・根本・大蔵・京林・池田, 1996; 三谷・梶谷, 1989; 野田・田中, 1993; 小川・田中, 1995; 奥村, 1994; 佐藤, 1995）など、

多様なものである。

障害児に対する統合保育の効果としては、「豊かな刺激を受け、発達が促進される」（金谷, 1991; 太田, 1997）、「意欲が育つ」（金谷, 1991）、「友達関係が広がる」（金谷, 1991; 古田ら, 1983）、「生活習慣の自立」（金谷, 1991; 松坂, 1985; 古田ら, 1983）、「保育への参加」（古田ら, 1985）、「単語や発声での活動や援助の要求」（平澤ら, 2001）、「健常児を真似する」（足立ら, 2001）などが報告されている。また、生活習慣の確立は、健常児をモデルとして障害児は学習しやすいと指摘されている（金谷, 1991）。

一方、課題としては、「個別指導が十分に受けられない」、「保育内容によっては取り残される」、「甘えがでる」、「劣等感を感じる」（金谷, 1991）、「集団場面では活動や援助の要求が伝わりにくい」（平澤ら, 2001）などがあげられる。

これらからわかるように、健常児と障害児をいっしょに保育することが障害児の発達を必ずしも促すわけではない。障害児への効果として「豊富な刺激により発達が促進される」とあるが、これはあらゆる刺激を取捨選択して整理できるタイプの障害児である。「刺激が多くて落ち着かない」というタイプもある。また健常児の行動の模倣も障害児には効果があるとされているが、例えば肢体不自由の場合、意図的に動かしておかないと動かすじまいの筋肉がでる、会話を整理して提示してもらわないと話が混乱するなどがある。すなわち、保育者が意図的に構造した学習場面をもつことによって発達が促される場合があるのである（金谷、1991）。

健常児に対する統合保育の効果には、「いたわり、思いやりの心が育つ」、「障害児への理解ができる」（金谷、1991）、「積極的または過剰な働きかけ」（古田ら、1983）等があげられる。「積極的または過剰な働きかけ」については「おせっかい」との区別が困難ではあるが、障害児への関心の高まりを示していることには間違いのないと考えられる（古田ら、1983）。

課題としては、「障害児との統合保育のため、健常児は活動が中断される」、「保育士とかかわる時間が不足する」（金谷、1991）が報告されている。しかしこれらについては、職員体制の変更、保育形態や保育内容の工夫によって解決を図ることができるものとも言える。他には、「障害児の攻撃の対象となる」、「障害児をいじめの対象とする」、「問題行動の真似をする」等がある（金谷、1991）。以上より、もしも保育士に「障害児のために健常児が我慢するのは当然」という考えがあれば、健常児は障害児を自分たちの活動を制限する、邪魔な存在としてとらえるようになることが考えられる。

これらの効果・課題から、健常児の対応の仕方については保育士の指導の影響が大きいと考えられる。すなわち、まだ自己中心性の強い幼児にとって障害児の存在は大きいことが言え、健常児の感情がそのままに受け入れられる雰囲気確保することで、健常児も障害児を自分たちと同じ子どもとしてとらえ、共存していく気持ちが育つと

言えるのではないだろうか。

茂木（1997）は、「障害児との統合保育は、‘適切な’指導さえあれば、健常児の人間性の豊かな発達を実現していくうえで貴重な貢献をするだろう」と指摘している。

障害児と健常児の相互作用について概観すると、金谷（1991）は「障害児と健常児との相互作用を促進させるために、健常児に障害児を理解してもらうこと、集団場面で取り残されないための援助を保育者が遂行することが保育者の役割のひとつではないだろうか」と指摘している。足立ら（2001）によると、健常児は障害児に興味はあるもののどうしていいかわからない、きっかけがつかめないという思いがあるようである。これについて野田・田中による調査（1993）では、設定場面での実験者の意図的介入により、健常児と障害児の相互作用は増え、また肯定的な変化ももたらされたという結果がでた。かかわり方のわからない健常児が、障害児とのかかわりのきっかけをつかんだり、かかわり方のひとつを知ることとなり、両者の相互作用の総数が増加したのである。

障害児と健常児との仲間関係が成立しない原因には「言語能力・力の差」があげられる。よって、保育士がことばの仲立ちや、障害児の遊びに健常児を引き入れるなどの配慮が必要である。

「障害児と健常児の相互作用のための援助は、保育者の直接介入ばかりでなく、興味づけのための遊具や、障害児が参加しやすい雰囲気をつくるなどの環境構成によるアプローチもひとつの方法である。」と金谷（1991）はいつている。

また金谷（1991）の調査の中に、「健常児に障害児を意識させていないので保育者は相互作用のために何もしない」という意見もあった。保育者のかかわり方によっては健常児に「意識しすぎ」の現象が起こることもあるので注意が必要であると言える。

ほかに相互作用の拡大の方法として東・杉山（1999）の研究では、相互作用に困難を示す幼児に対して機能的な言語行動を形成し相互作用を生じさせるためには「人」という刺激が強化事態として機能し、接近的な関係が形成されること、そしてそれらを機能化させるために、相互作用の連鎖

ごとの文脈を手がかりとした行動を形成することが重要であるという結果が出ている。また、東(2001)は障害児と健常児との相互作用を成立させるためには障害児のスキルの向上とともにその使用に関する援助の方法、健常児や保育担当者も含んだ環境設定のあり方などについての検討が重要であるという研究結果を出している。

効果的な統合保育を実践するための連携について金谷(1991)は、統合保育は「保育そのものの再認識ができる」、「個々人を大切にする仕方を学べる」等、保育士自身にとっても学習の機会になると報告している半面、統合保育をするうえでの保育士の抱える問題として、「精神的・肉体的疲労が激しい」、「人手不足」、「専門的知識の不足」等も報告している。また山根・徳田・高玉・長崎(2000)の調査によると、多くの保育士が「職員のチームワーク」、「専門家のサポート」を障害児保育に必要としている。

これらの問題については所内の職員体制の整備や保育形態の多様化、保育カリキュラムの工夫、専門機関や行政からの支援が必要であることが指摘されている(金谷, 1991; 山根ら, 2000)。

障害児保育の中で特に専門性が必要とされるものには、医師、ケースワーカー、心理治療、言語治療士、機能訓練があげられる。

専門家と保育所との連携について、障害児の保育を進めていく上で、保育所はそれぞれの障害や治療について専門家から知識を障害児の保育に生かし、役立てていくことは重要なことである。しかし専門家から指示されたものをそのまま実行することが連携ではない。保育所も子どもの日常やその子どもの行動をよく観察し、気持ちを理解して、また保育所全体の子どもたちの生活などをよく吟味し、保育所の考えを専門家に伝えることもまた大切である。また、専門家の意見や指示を実践した結果を正確にとらえ、専門家に返すことによって連携を深めていかななくてはならない。

以上より、効果的な統合保育実践にはさまざまな効果とともに課題があり、子どもは仲間との相互作用の中で多くの社会的行動を学習している(東, 1998)ものの、単に障害児を健常児と同じ場においておくだけでは相互の関わりがでてくるも

のではないことが明らかになった(野田ら, 1993)。

よって本研究では、模擬的小集団場面を設定し、そこで社会的スキルの形成を行うことで所属集団場面での相互作用の拡大を目的として研究を行った。

II 方法

1. 対象児の生育歴

インテーク時4歳6ヶ月の知的障害児。

生下時体重は3,316g、正常分娩であった。体重増加等の異常は認められず、脳波についても正常範囲内であった。

生育歴については、首の座り等は平均範囲内であったが、始歩は2歳3ヶ月であった。

1歳6ヶ月健診の際に、発達の遅れが認められ、地域の社会福祉協議会が行う集団指導に通うことを勧められた。1歳6ヶ月の時点では、ハイハイ、お座りともに観られず、寝返りで移動をしている状態であった。この時点での明確な発語は観られなかった。

3歳児健診において、精密検査の必要があることが指摘され、県内の大学総合病院において発達的に1歳程度の遅れがあるとの診断を受けた。

家族構成は母親、本児、妹(2歳3ヶ月)の3人であった。しかし、母親の両親が近隣に在住しており、子育てに関する支援を受けていた。また、日中は、保育所において兄弟とも保育を受けていた。

生活のリズムに関しては安定しており、睡眠異常などの問題はなかった。

インテーク時の対象児の発語は、「おかあさん」、「くるま」、「とらつく」、「ぞう」、「きりん」、「いぬ」、「ねこ」、「かえる」、「とーます」、「はし」、「あんぱまん」のなどいくつかの単語と、要求として機能していると思われる「ばかり」、「ぎゅうにゅう」、「ごはん」などであった。受容言語に関しては、「すぷーん」、「こっぷ」、「はし」、「ふおーく」など、食事に関することばについては理解していた。

また、4歳3ヶ月を過ぎた頃から、「言うことを聞かないでごねる」、「しらん」、「しちゃらん」などの拒否や、母親や祖母に対する問いかけ、要求と

思われることばが出てきたとの事だった。

2. 研究開始時の状況

保育所での朝の会・片付けの時間の様子は、ラジカセから音楽が鳴り出すとラジカセの前から離れず、次の活動に移れない。音楽を止めると不満の声を出す。

自由遊び時間は、一人で車のおもちゃや紐、玉で遊ぶことでほとんどの時間を過ごしている。しかし一人で遊んでいるときも、周囲を見回したり近くの他児に声をかけたりして、周囲や他児の様子を気にするような素振りが見られる。他児から働きかけられたり自分から他児に働きかけることもある。しかし他児からの働きかけは変わらないのに次第にその中で遊びに没頭し、他児の働きかけを無視したり、自分の思い通りにできず泣くような声を出して足をバタバタさせ、他児が離れていくこともあり、共同遊びが長続きしない。一人で遊んでいるときもひとつの活動時間は短い。他児のおもちゃを勝手に持ち出すことがあり、逆に自分が取られたときは取り返す。また「貸して」、「ちょうだい」、「見せて」、「教えて」、「やめて」等、要求の言葉がでない。

これらのことから、対象児は他児の遊び、活動に興味は持っているものの、共同遊びのためのスキルが足りなく、また発声も不明瞭であり、言葉のレパートリーも少ない。このように、仲間とのやりとりを成立させていく上で不適切な行動が多く見られる。

3. 対象児の所属集団

対象児は中国地方の保育所に所属している。全児童数は31名であり、男子17名、女子14名である。

4. 対象児の行動分析

対象児は一人遊びの時に他児の活動を目で追う・注視する・接近するなどの行動が観られた。すなわち対象児が一人遊びを長く続けられないのは遊びを発展させるスキルが未熟なため、また、周囲や他児の活動の様子が気になるためだと考えられる。周囲や他児の活動を気にしている様子が観られるということは、「他児と遊びたい」という

気持ちもあるのだと思われる。しかし他児に働きかけられずにその遊びの中に入っていけないことが多く、入ったとしても活動に一方的に参加する、他児の遊具を取るなどの不適切な行動が多い。また、他児からの働きかけがあると、参加はするが活動が長続きせず、結果として他児の邪魔をする、その場から離れることが多い。このことから対象児は他児との活動に必要なことばのレパートリーが少なく、他児と遊んでいくためのスキルが足りない、また自分の思い通りにいかない時に相手と交渉したり意思を伝えたりしないことが、他児との相互作用を成立させない原因だと考えられた。

そこでこれらの問題を解決するために、他児との相互作用において必要な「会話」のスキル向上のために、集団で遊ぶという経験を積み、その中で共同遊びのためのスキル（ルールを守る、役割分担、順番を守る、楽しみを分かち合う等）、そして活動への参加や物品要求などの相手に働きかける（始発）スキル・受け答えする（反応）スキルを学んでいくことが必要であると考えられた。

5. 手続き

手続きは、統合保育場面の対象児—他児間の相互作用測定と、専門療育機関における模擬的な小集団場面の相互作用測定からなる。

統合保育を行っている現場での対象児—他児間の相互作用に関して、対象児が所属する保育所の午前中の保育活動をビデオに撮影し、自由保育場面を測定した。

1回の撮影時間は約2時間で、計2回行った。

①ベースライン

ベースラインとして対象児—他児間の保育所での相互作用の様子を記録し、それを20分ずつに分けて測定した。

②インターベーション

保育所での相互作用とは別に、専門療育機関において週1回、約1時間、計4回の個別指導を行い、そこでの対象児—参加スタッフ間の相互作用を測定した。

数種の遊具が設置されているプレイルームにおいて、対象児と4名のスタッフとで活動を行った。活動内容はままごとや釣り、ボール遊び、お絵か

きなどであった。

活動内容は対象児が通常の個別指導において興味を示し、自発的に行う活動を中心に選択した。

③プローブ

インターベーションの前後を比較するため、プローブとして再び対象児—他児間の保育所での相互作用の様子を記録し、それを20分ずつに分けて測定した。

6. 分析の方法

相互作用に関するデータ処理は、大野・武蔵(1984)の対人相互作用を評定するための分析を用いて、対象児からの始発反応と他児からの始発反応を、自由保育場面で何回生じたかをカウントした。また、その相互作用の連鎖数についても測定を行った。

相互作用の成立の条件は、反応の始発者に続いて文脈に対応したことばや行動が見られた時に相互作用が成立したと考えた。

また、それに対してもう一度応答が返ってきたら相互作用が2回成立したといえる。相互作用のカウントの方法は、①相互作用連鎖1回成立した場合、②相互作用連鎖2回以上成立した場合、③相互作用連鎖不成立の場合、の3つに分けた。

なお、模擬的小集団場面における相互作用に関するデータも同様に処理を行った。

Ⅲ 結果

ここでは、自由保育場面での対象児と健常児の相互作用について示す。また、模擬的小集団場面における対象児とスタッフの相互作用について示す。

1. 自由保育場面

ここでは、自由保育場面での対象児—他児間の相互作用について述べる。

(1) 対象児による始発反応

対象児による始発反応 (Fig.1参照) は、ベースライン時に1, 2セッションでそれぞれ13回、6回生じた。それらを相互作用の連鎖数から観ると、1セッションでは1連鎖成立は3回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は6回であった。

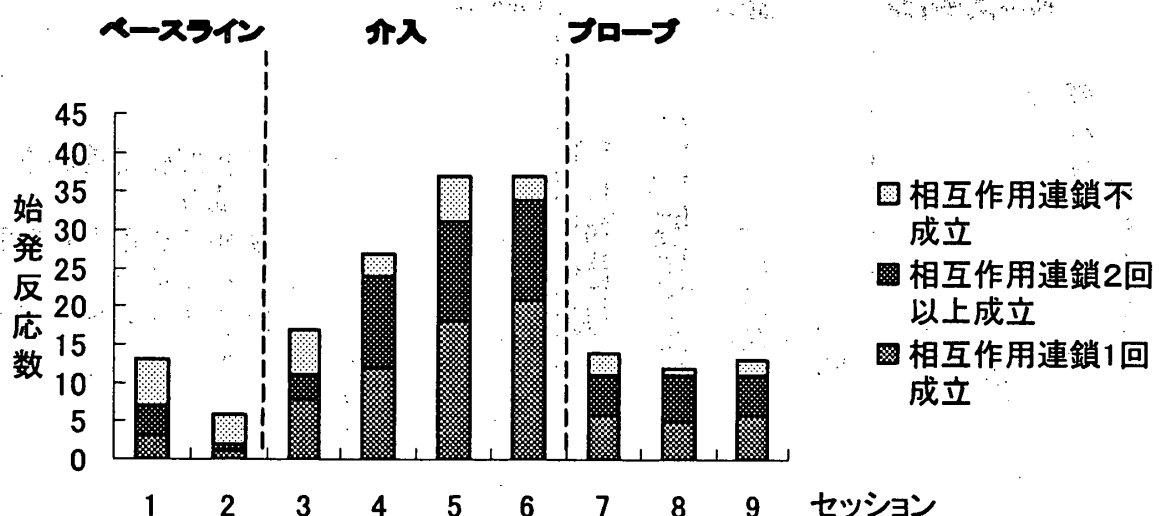
2セッションでは1連鎖成立は1回、2連鎖以上成立は1回、連鎖不成立は4回であった。ここで対象児は、ほとんどの時間を紐での一人遊びとし、その時間に他児に働きかけることは観られなかった。

プローブ時にもそれぞれ14回、12回、13回生じた。それらを相互作用の連鎖数から観ると、7セッションでは1連鎖成立は6回、2連鎖以上成立は5回、連鎖不成立は3回であった。

8セッションでは1連鎖成立は5回、2連鎖以上成立は6回、連鎖不成立は1回であった。

9セッションでは1連鎖成立は6回、2連鎖以

Fig.1 自由保育場面における対象児—他児間の相互作用



上成立は5回、連鎖不成立は2回であった。

(2) 他児による始発反応

ベースライン時の他児による始発反応 (Fig.2参照) は、1, 2セッションでそれぞれ17回、21回生じた。それらを相互作用の連鎖から観ると1セッションでは1連鎖成立は5回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は8回であった。

2セッションでは1連鎖成立は2回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は15回であった。

プローブ時にもそれぞれ12回、4回、13回生じた。それらを相互作用の連鎖数から観ると、7セッションでは1連鎖成立は3回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は5回であった。

8セッションでは1連鎖成立は2回、2連鎖以上成立は1回、連鎖不成立は1回であった。このとき対象児は、他児から離れてほとんどの時間を紐での一人遊びとしており、他児から関わって来ることはなかった。

9セッションでは1連鎖成立は4回、2連鎖以上成立は5回、連鎖不成立は4回であった。このときは片付けの時間が入り、他者から片付けを促されても対象児はそれを無視することがあった。

2. 模擬的小集団場面

ここでは、模擬的小集団場面での対象児—スタッフ間の相互作用について述べる。

(1) 対象児による始発反応

対象児による始発反応 (Fig.1参照) は、3から6セッションまでそれぞれ17回、27回、37回、37回生じた。それらを相互作用の連鎖数から観ると、3セッションでは1連鎖成立は8回、2連鎖以上成立は3回、連鎖不成立は6回であった。

4セッションでは1連鎖成立は12回、2連鎖以上成立は12回、連鎖不成立は3回であった。

5セッションでは1連鎖成立は18回、2連鎖以上成立は13回、連鎖不成立は6回であった。

6セッションでは1連鎖成立は21回、2連鎖以上成立は13回、連鎖不成立は3回であった。

全体的に、対象児が他児に視線を送って他児の活動を気にするような素振りやひとりで遊びに没頭するなど、保育所において観られるような行動はなく、スタッフの活動に入ろうとする様子が観られた。

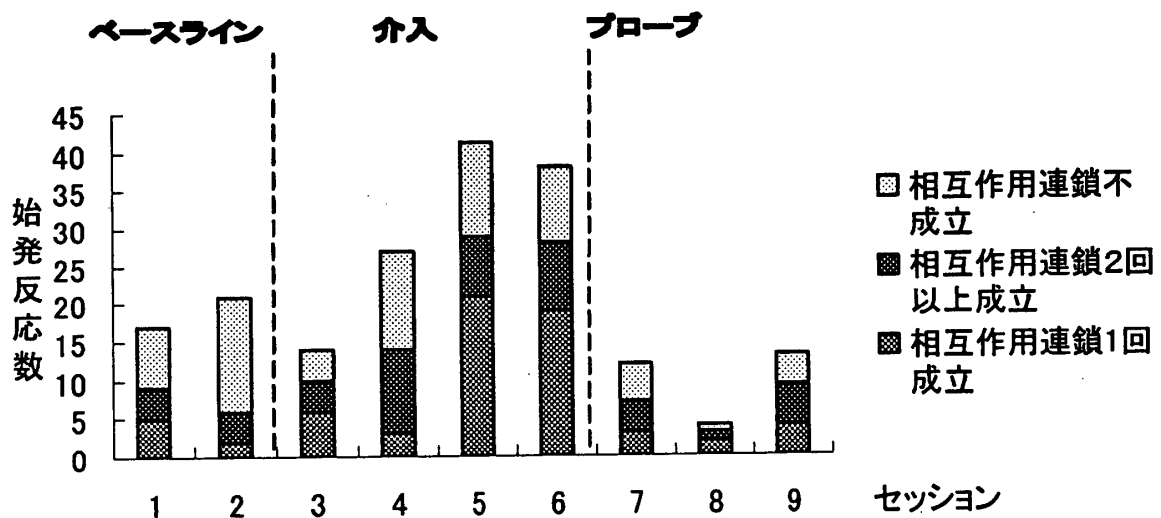
(2) スタッフによる始発反応

スタッフによる始発反応 (Fig.2参照) は、3～6セッションまでそれぞれ14回、27回、41回、38回生じた。それらを相互作用の連鎖数から観ると、3セッションでは1連鎖成立は6回、2連鎖以上成立は4回、連鎖不成立は4回であった。

4セッションでは1連鎖成立は3回、2連鎖以上成立は11回、連鎖不成立は13回であった。

5セッションでは1連鎖成立は21回、2連鎖以上

Fig.2 自由保育場面における他児—対象児間の相互作用



成立は8回、連鎖不成立は12回であった。

6セッションでは1連鎖成立は19回、2連鎖以上成立は9回、連鎖不成立は10回であった。

IV 考察

対象児—他児間の相互作用を、対象児による他児への始発反応から観ると、自由保育場面では介入前後ともほとんど変わらず生起しているが、連鎖の成立は介入後の方が増えている。他児から対象児への始発反応は、介入前後で減少している。しかしその両者の始発反応の内容を見てみると、両者とも、ベースライン時に比べてプロープ時には相互作用の連鎖不成立回数は減少しており、連鎖成立回数が増加しているということは、対象児がその場や文脈に応じた始発または反応ができていているということである。

模擬的小集団場面において、対象児による始発反応、スタッフによる始発反応とも頻繁に生起し、連鎖回数もそれに応じて頻繁であった。これは、スタッフは対象児の働きかけに応答すること、対象児に働きかけることを前提に訓練に加わっているため、連鎖の回数が頻繁なのは当然の結果である。しかし、スタッフがいくら対象児に働きかけても対象児がそれに反応しなければ相互作用は不成立となるはずである。ここでは始発、反応とも高頻度で生起し、相互作用も頻繁に成立した。

またスタッフはこの場面において、対象児がスタッフの遊びに入っていくとき、一方的であったり、無断であった場合、スタッフは「よせて（いれて）」と言うことを助言したり、スタッフ同士で「よせて」、「いいよ」という始発反応のモデルを提示し、対象児が他者と一緒に遊ぶためのきっかけ作りを学べるよう配慮した。また対象児が、スタッフが使っているおもちゃを無断で持ち出したとき、スタッフはそれについて拒否し、おもちゃを借りるための助言や、他のスタッフが「貸して」、「いいよ」という始発反応のモデルを提示し、対象児が物品要求の手段を学べるよう配慮した。

そこで保育所における対象児の他児に対する始発反応の内容を観てみると、ベースライン時には

他児の遊びに入るためのことばが主であった。しかしそのことばには、ままごとをしている他児に対していきなり「帰りました」と一方的であったり、他児の遊びに自然に入っていけなために結果的に相互作用が成立したというものであった。

しかしプロープ時、対象児が他児の遊びに入っていくために「よせて（いれて）」と言う場面が観られた。また、他児に対して「これなに?」、「せんせいがよんでるよ」、「なあなあ（ねえねえ）」等、相互作用に有効なことばが出ていた。また他児の反応に対し、対象児も適切な反応を示し、相互作用が続き、共に笑いあう場面も観られた。

他児の対象児に対する始発反応の内容は、ベースライン時は無言でおもちゃを取ったり渡したりし、状況に応じたことばはなかった。しかしプロープ時には「ボールなげしよう」、「かえっこしよう」等、誘い掛けや要求のことばが出ていた。これは、他児も対象児がその場や文脈に応じた始発や反応ができるようになったことを感じ、対象児を仲間として受け入れているという表れではないだろうか。

以上のことから、対象児は模擬的小集団場面においてその場や文脈に応じた始発や反応が強化され、相互作用に必要なさまざまなスキルを学んだといえる。

よって今後の統合保育場面において、障害児に求められるさまざまなスキルの向上と、障害児と健常児との相互作用内容が充実するために行われるべき保育士の障害児への援助（その場や文脈に応じたことば、コミュニケーション等）、保育設定、保育環境等について検討が求められる。そのために、障害児による始発、他児からの始発に対する障害児の反応が増加し、相互作用の内容がより充実するようなサポートが必要になると思われる。

引用文献

- ・足立里美・京林由季子（2001）；統合保育における健常幼児と障害幼児の仲間関係—保育士・幼稚園教諭へのアンケート調査の結果から—、教育心理学会第43回総会発表論文集
- ・池上陽子（1997）；統合保育の現状と課題277-289、聖和大学論集第25号

- ・ 太田俊己 (1997) ; 統合保育の課題 2) 保育所・幼稚園の立場から. 684 - 688、保健の科学 第39巻 第10号、杏林書院
- ・ 小川仁・田中伸二 (1995) ; 障害幼児のコミュニケーション・スキルと統合保育. 616-617, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集
- ・ 金谷京子 (1991) ; 統合保育における教育的配慮の検討. 17 - 32、
- ・ 佐藤容子 (1995) ; 統合保育場面における障害幼児の社会的やり取り. 978-979, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集
- ・ 園山繁樹 (1996) 統合保育の意義. 3 - 23、統合保育の方法論—相互行動的アプローチ—、相川書房
- ・ 園山繁樹・由岐中佳代子 (2000) ; 保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討—療育のある統合保育に向けての課題—, 61-70, 社会福祉学第41巻1号.
- ・ 野田幸江 (1991) ; 障害児保育に関する調査—実態と問題点—. 107-125, 立正大学短期大学部紀要第28号
- ・ 野田裕子・田中道治 (1993) ; 統合保育における精神遅滞幼児と健常幼児の相互作用過程. 37 - 43、特殊教育学研究 第31巻 第3号
- ・ 浜谷直人 (2000) ; 保育園の統合保育を支援する巡回相談. 46, 発達
- ・ 東俊一 (1998) ; 発達障害児の社会的スキル訓練研究の動向、新見女子短期大学紀要 第19巻
- ・ 東俊一・杉山雅彦 (1999) ; 社会的相互作用に困難を示す幼児への治療教育的アプローチ—機能的言語行動の形成—. 25 - 33、新見公立短期大学紀要 第20巻
- ・ 東俊一 (2000) ; 統合保育実践における保育者の認識による関わりの変容. 55-63, 新見公立短期大学紀要第21巻.
- ・ 東俊一 (2001) ; 統合保育場面における子ども同士の相互作用に関する検討—障害児との“共に遊ぶ経験”に焦点をあてて—、新見公立短期大学紀要 第22巻
- ・ 平澤紀子・藤原義弘 (2001) ; 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援. 5 - 19、特殊教育学研究 第39巻 第2号
- ・ 古田倭文男・畑山みさ子・吉田栄・山形潔子・白橋宏一郎 (1983) ; 宮城県の幼稚園および保育園における障害児の統合保育の効果. 1 - 23、宮城学院女子大学研究論文集 58号
- ・ 松坂清彦 (1985) ; 統合保育における発達障害児の発達の变化. 208 - 220、発達障害研究 第6巻
- ・ 松原徳子・平田幸宏・神田基史・阿部幸子・根本文雄・大蔵みどり・京林由季子・池田由紀江 (1996) ; 逆統合保育場面における精神遅滞幼児と健常幼児の社会的相互作用. 636-637, 日本特殊教育学会第34回大会発表論文集
- ・ 宮本文雄・平田幸宏・野村勝彦・宮澤脇・角田隆男・小美野みつる・横尾螢子・大野由三 (1989) ; 精神遅滞幼児の統合保育に関する研究—障害幼児と健常幼児のかかわりの分析を通して—. 95-109, 筑波大学学校教育部紀要 第11巻
- ・ 茂木俊彦 (1997) ; 統合保育とは何か. 8 - 17、障害児保育の中心課題. 20 - 61、統合保育で障害児は育つか—発達保障の実践と制度を考える—、大月書店
- ・ 安田詮秀 (1999) ; 障害幼児の統合保育に関する調査研究Ⅲ - 1 新潟県内の私立幼稚園教諭に対する調査. 255, 日本特殊教育学会第37回大会発表論文集
- ・ 山崎史郎 (1989) ; 障害児統合保育における心理学的援助の方法について—コンサルテーション概念を援用して—. 35-49, 社会福祉研究所報
- ・ 山根宏美・徳田克巳・高玉和子・長崎勤 (2000) ; 保育所保育士の障害児保育に関する研修ニーズ、特殊教育学会第39回大会論文集
- ・ 由岐中佳代子・園山繁樹 (2001) ; 保育所における子育て支援の現状と課題—地域子育て支援センターを中心に—, 21-27, 西南女学院大学紀要5.
- ・ 若松昭彦・船津守久 (1995) ; 保育所における障害児保育の実態調査—保育上の悩みや配慮点について—. 972-973, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集

Summary

In this study, the author tried social skills training by setting up simulation settings to discuss on the effects of small group training to increase social interactions of a child with intellectual disabilities with his peers.

The results suggests needs of acquisition of social skills, supports to increase interactions between children with disabilities and their peers, and discussion about settings to increase social interactions of children with intellectual disabilities with their peers at early integrated nursing.

Therefore, to increase social interactions of children with intellectual disabilities with their peers, it is necessary that the supports to increase interactions, initiation and response.